



**USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR**

ESPECIALIZACIÓN EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL PARA EXTRANJEROS

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

***Prácticas en la enseñanza de la pronunciación
del español para extranjeros en Buenos Aires***

**USAL
UNIVERSIDAD
DEL SALVADOR**

Aspirante: Ingrid van Muylem

Tutora: Dra. María Luisa Silva

**Buenos Aires
Noviembre de 2018**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

1. Inquietudes específicas que condujeron a formular el presente trabajo-----	p. 02
---	-------

I. PEDAGOGÍA DE LA PRONUNCIACIÓN DE UNA LE

2. La enseñanza de la pronunciación -----	p. 07
3. Efectos de la pronunciación sobre otras competencias al aprender una LE -----	p. 12
4. Normativa relevante a la enseñanza de LE, ELE y ERP-----	p. 16

II. MARCO TEÓRICO

5. Marco teórico -----	p. 21
5.1 ¿Qué entendemos por pronunciación?-----	p. 21
5.2 Componentes de la interacción pedagógica -----	p. 23
5.2.1 Las prácticas-----	p. 23
5.2.2 El entorno docente -----	p. 24
5.2.3 Las creencias o representaciones-----	p. 24
5.3 El análisis de las entrevistas-----	p. 26

III. LA INVESTIGACIÓN: METODOLOGÍA Y RESULTADOS

6. Metodología -----	p. 30
6.1 Corpus -----	p. 30
6.2 El instrumento: la entrevista semiestructurada -----	p. 32
7. Resultados y análisis -----	p. 35
7.1 Prácticas de pronunciación -----	p. 35
7.2 El entorno docente -----	p. 49
7.3 Creencias/representaciones -----	p. 61

IV. CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

8. Conclusiones -----	p. 79
8.1 Punto de partida: las prácticas -----	p. 79
8.2 Las prácticas en relación con el entorno docente -----	p. 80
8.3 Las prácticas en relación con las creencias-----	p. 83
9. Propuesta didáctica para desarrollar la pronunciación en ELE -----	p. 86
9.1 Nuestra propuesta: "Tres sketches para la pronunciación" -----	p. 86
10. Bibliografía y Anexo Entrevista-----	p. 91

INTRODUCCIÓN

1. Inquietudes específicas que condujeron a formular el presente trabajo¹

Históricamente, los ingresantes a la Carrera de Traductorado Público de Alemán de la Universidad de Buenos Aires constituían una población de hablantes nativos del alemán que había aprendido español en situaciones diglósicas, puesto que en sus hogares se hablaba alemán, y español en el país de residencia. Con el transcurso de las generaciones que se establecieron en el país a partir de la última ola inmigratoria –después de la Segunda Guerra Mundial–, paulatinamente el alemán dejó de hablarse entre los miembros de las familias. Tal es así que, en la mayoría de los casos, los nietos de los inmigrantes de la década del 50 ya no dominan su lengua de herencia.

Alrededor del año 2000, el Departamento de Alemán, salvo contadas excepciones, dejó de recibir argentinos que hablaban alemán con sus hermanos, padres o abuelos y comenzó a recibir cada vez más candidatos que tenían conocimientos más o menos sólidos de alemán, aunque como lengua extranjera, por ejemplo, los alumnos de colegios alemanes.

Atendiendo a este paulatino cambio de perfil del ingresante, en el año 2008 se produjo una importante modificación en el plan de estudios de la Carrera: se reformularon los planes de estudio de las materias anuales Lengua I y Lengua II y se agregaron las materias cuatrimestrales Fonética y Fonología de la Lengua Extranjera I y II. Las materias de lengua pasaron a llamarse *Lengua I- Gramática* y *Lengua II – Lingüística*, ambas con orientación a hablantes de alemán como lengua extranjera (DaF) y con una fuerte carga gramatical. Además, se requería de docentes que tuviesen un conocimiento explícito de la

¹ Todas las negritas en este trabajo son nuestras, salvo mención explícita en contrario.

gramática del alemán y de metodologías para la enseñanza de lenguas como lengua segunda o extranjera.

Adicionalmente, se agregaron las materias Fonología de la Lengua Extranjera I y II, ambas correlativas, para atender cuestiones de pronunciación. La materia Fonología I se divide actualmente en dos partes, una teórico-descriptiva de la fonética y fonología del alemán, y otra de práctica de la pronunciación. La materia Fonología II es exclusivamente práctica y consiste en la realización de un proyecto consensuado con los alumnos. Toda comunicación, ejercitación y puesta en práctica del proyecto se realiza sobre la base de la oralidad o sobre un soporte audiovisual.

Estas nuevas circunstancias llevaron a que los docentes de alemán reflexionáramos con mayor sistematicidad sobre el efecto positivo que ejerce una buena pronunciación (en este caso del alemán) sobre nuestra *percepción* y *evaluación* de la competencia lingüística general del aspirante.

Como docentes, cuando evaluamos a los ingresantes en sus destrezas orales, percibimos que una pronunciación clara y más cercana a uno de los estándares de Alemania o Austria afecta positivamente nuestra percepción de la competencia general del aspirante. No sólo evaluamos positivamente la competencia oral, sino también otras competencias centrales como la gramatical (morfología, sintaxis y léxico). Incluso, la pronunciación afecta directamente la percepción que tenemos del alumno en cuanto a sus competencias pragmáticas y sociolingüísticas.

En cuanto a la actitud del aspirante, valoramos positivamente que el alumno haga esfuerzos por acercarse al horizonte de expectativa de un hablante nativo o que intente ajustar su pronunciación al momento de entablar el diálogo con

los examinadores, independientemente de si sus esfuerzos son más o menos exitosos.

Una pronunciación muy distante del horizonte de la pronunciación nativa compromete la comprensión del mensaje en toda su extensión posible, es decir, en relación con lo específicamente segmental hasta lo pragmático y actitudinal, tanto en la percepción como en la producción (Santamaría Busto, 2013:5, entre otros). Esto obliga al examinador a enfocar gran parte de sus esfuerzos cognitivos en la decodificación de la forma y a postergar u omitir el procesamiento de los demás elementos de significado que aporta la pronunciación, además de la información en sentido estricto.

En el caso de los exámenes de admisión, la pronunciación deficiente se presenta como obstáculo para acceder a la evaluación de otras competencias. El primer aspecto se centra en la *comprensión*: por ejemplo, el candidato presenta dificultades en distinguir una pregunta de una afirmación o no comprende palabras sencillas porque todavía no discrimina el repertorio completo de vocales distintivas del alemán (17 en total). Algo similar ocurre con la *producción*: si bien los docentes estamos predispuestos a comprender al alumno, en la mayoría de los casos somos conscientes de que probablemente no será comprendido por un hablante nativo de alemán, o que generará confusión o cansancio en un interlocutor poco solidario.

Si el alumno no hace esfuerzos por pronunciar el alemán *como alemán*, los examinadores hemos especulado que el alumno carece de interés en la lengua o en la(s) cultura(s) que la misma transmite. También hemos percibido gran aprehensión o vergüenza en los alumnos cuando son conscientes de que su pronunciación presenta dificultades. En otros casos, observamos que el alumno

no tiene registro de su pronunciación, no ha sido concientizado o carece de ciertas habilidades fonológicas que merecen atención.

Conscientes del efecto positivo que tiene una buena pronunciación en nuestra evaluación, en el contexto de examen también nos preguntamos si tal percepción no sería inadecuada y hasta “injusta” al momento de evaluar a un candidato positivamente, en detrimento de otro aspirante con una pronunciación fuertemente influenciada por el español, aunque con similares competencias gramaticales que aquel que fuera positivamente evaluado.

Estas reflexiones llevaron a que nos cuestionáramos sobre el estatuto y el procedimiento para evaluar la pronunciación, esto es, si la consideraríamos “accesoria”, como si se tratara de un atributo “cuasi estético” que el alumno aporta, si la niveláramos a la par de otras competencias o si decidíamos adjudicarle un rol central como competencia que de alguna manera, en función del efecto que causa en el interlocutor, parece irradiar sobre todas las demás.

Por tanto, las dificultades expuestas en nuestro ámbito de trabajo en cuanto a la pronunciación y los debates que generaron al momento de tener que tomar una decisión sobre la (des)aprobación de un candidato, configuraron y guiaron el interés en el objeto de investigación del presente Trabajo Integrador Final.

El propósito del trabajo es aportar una caracterización sobre el estado de la enseñanza de la pronunciación del español en el marco de la Especialización en Enseñanza del Español para Extranjeros de la Universidad del Salvador. Hemos delimitado nuestra exploración al papel que desempeña la enseñanza de la pronunciación, específicamente en su variante español rioplatense (ERP), en las clases de español para extranjeros en institutos y/o universidades de la Ciudad de Buenos Aires. Nos interesa especialmente caracterizar las prácticas,

luego nos detendremos en el entorno institucional y en las representaciones que las motivan, desde el punto de vista del docente. Para el análisis utilizaremos un corpus de entrevistas semiestructuradas, individuales con los docentes², realizadas a partir de un cuestionario que hemos confeccionado específicamente para indagar en los aspectos mencionados. La estructura de este Trabajo Final Integrador es la siguiente:

En los apartados 2, 3 y 4 expondremos:

- un panorama del lugar que ocupa la pronunciación en las diferentes metodologías de enseñanza;
- aportes académicos específicos sobre la relevancia de la pronunciación y su influencia sobre otras competencias, en especial gramaticales, y sobre la posible influencia de la pronunciación en la comunicación con nativos en general;
- un conjunto de documentación institucional, nacional e internacional, pertinente y circunscripta a la pronunciación.

En el apartado 5 explicaremos:

- el marco teórico que explicará los conceptos *prácticas, entorno docente, representaciones/creencias*;
- El modelo con el cual hemos ordenado nuestro análisis y extraído las conclusiones finales.

En los apartados 6 y 7 expondremos:

- los aspectos metodológicos en cuanto al instrumento y al corpus de entrevistados y
- los resultados y los análisis de las entrevistas, ordenados según el modelo de análisis que detallaremos oportunamente.

² Los llamaremos, indistintamente, *entrevistados o informantes*.

En el apartado 8 presentaremos:

- las conclusiones a partir de los principales resultados, basadas en el modelo piramidal de Teun van Dijk.

Finalmente, en el apartado 9 desarrollaremos:

- un proyecto de trabajo con pronunciación.

Esperamos que este trabajo pueda brindar un panorama sobre el estado de situación del trabajo con la pronunciación en las clases de español para extranjeros en la Ciudad de Buenos Aires, desde un punto de vista crítico y proactivo.

I. PEDAGOGÍA DE LA PRONUNCIACIÓN DE UNA LE

2. La enseñanza de la pronunciación

En cuanto a la situación de la pronunciación del español en las clases de ELE, un recorrido por los aportes académicos sugiere que las prácticas de pronunciación han transitado caminos poco coherentes a lo largo de las diferentes metodologías de enseñanza. Actualmente, la situación de la enseñanza de la pronunciación en ELE parece encontrarse en un estado de suspenso. Esto significa que todavía no queda claro para los docentes qué papel desempeñan o han de desempeñar las prácticas de pronunciación en el aula y con qué objetivos deberían enseñarse.

En la historia de la enseñanza/aprendizaje de las lenguas extranjeras (LE), el peso que se le ha asignado a la pronunciación ha variado sustancialmente. Las primeras LE enseñadas en forma sistemática en Occidente fueron el latín y el griego clásicos, que, o bien constituían lenguas muertas, o bien habían pasado por procesos de cambio desde el latín clásico de Cicerón y Julio César (latín de oro), al latín de la Antigüedad tardía (latín de plata) hasta el latín medieval. Se

utilizaba **el método de la gramática y la traducción**, de modo que primaba el trabajo sobre el texto escrito. Esto se debió a que ya no era posible hacer aseveraciones sobre la pronunciación, aunque esta hubiera sido en parte reconstruida (Kurz, 1993:16). Hasta el siglo XX el método de la gramática y la traducción continuó hasta el desarrollo de las telecomunicaciones modernas, durante las dos grandes guerras. La necesidad de aprender idiomas para comunicarse oralmente se aceleró drásticamente por motivos geopolíticos.

Por ello, en los años 40, surgió en Estados Unidos el **método audiolingual**. Este método representaría, en adelante, “la última gran referencia de revisión analítica y enseñanza explícita de la pronunciación” (Santamaría Busto, 2013:6). Así se establecieron los primeros laboratorios de idiomas, en los que se enseñaban estructuras gramaticales, pronunciación y comprensión auditiva mediante un método más bien mecánico y repetitivo, que consistía en memorizar e imitar palabras y estructuras. El método audiolingual descansa sobre la psicología conductista, que entiende que el aprendizaje consiste en la adquisición de hábitos a través de la repetición de conductas y un sistema de refuerzos para retener lo aprendido. Por tanto, la psicología conductista analiza la conducta observable. El método también recurría a la descripción precisa de la posición de los órganos del aparato fonador (Santamaría Busto, 2013:7).

A partir de la segunda mitad de los años 60, **el cognitivismo** se interesó por aspectos casi opuestos al conductismo. Se volcó hacia el estudio de los procesos cognitivos que permiten a los sujetos adquirir, aprender, comprender y producir enunciados tanto en su lengua materna como en la L2. El cognitivismo parte de la idea que el individuo posee ciertas facultades mentales